



**HAL**  
open science

## Pour une approche transversale de la classe de langue

Damien Le Gal

► **To cite this version:**

Damien Le Gal. Pour une approche transversale de la classe de langue. Etudes en didactique des langues, 2013, Transversalités / Crossovers, 21, pp.63-80. hal-04045893

**HAL Id: hal-04045893**

**<https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04045893v1>**

Submitted on 25 Mar 2023

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# Pour une approche transversale de la classe de langue

*Damien Le Gal*

Post-doctorant

Center for Teacher Education, National Sun Yat-Sen University, Taiwan



Cet article a pour objectif de montrer comment, pour être comprises dans toute leur complexité, les situations d'enseignement-apprentissage (EA désormais) peuvent être abordées de façon transversale, par-delà les frontières de la didactique des langues-cultures (DLC).

En s'appuyant sur deux recherches réalisées au Brésil et à Taïwan et sur les réflexions épistémo-méthodologiques qu'elles ont impliquées, cet article explicitera comment l'approche d'environnements pédagogiques et didactiques requiert, tant aux niveaux micro que macro, une mise en œuvre syncrétique de différentes perspectives des disciplines des sciences humaines et sociales et de leurs outils théoriques et méthodologiques.

## **Évolutions de la didactique des langues**

La didactique des langues est une discipline récente née d'une fusion des sciences de l'éducation (pédagogie, didactique), des sciences du langage (notamment la linguistique et la phonétique), de la psychologie (notamment de la psychologie cognitive pour la perspective acquisitionnelle), de l'anthropologie et de la sociologie (ethnographie de la communication). On peut ainsi parler d'une interdisciplinarité ontologique de la discipline.

Profondément influencée par les développements structuralistes et la croissance de la linguistique formelle, la didactique des langues fut d'abord appelée "linguistique appliquée" (l'appellation est encore utilisée dans de nombreux pays et départements d'universités et le terme est courant dans le monde anglophone). L'expression traduit une conception de l'EA des langues envisagé d'abord comme le contact de deux systèmes linguistiques, la rencontre d'un système A (celui de la langue maternelle de l'apprenant) avec un système B (celui de la langue cible). Les recherches se focalisaient sur les difficultés d'apprentissage liées aux différences entre les deux langues, l'analyse d'erreurs

et les propositions pédagogiques pour y répondre. La didactique des langues s'est progressivement détachée de cette perspective linguistique restreinte. Elle a progressivement intégré les enjeux cognitifs (acquisition des langues), psychologiques et socioculturels (ethnologiques, sociologiques, symboliques, culturels, identitaires) pour être désormais connue sous le nom de DLC. Celle-ci conçoit l'EA comme la rencontre d'un être humain ou groupe d'individus avec une langue-culture, ces deux entités et leur relation étant envisagées dans toute leur complexité. L'EA y est abordé comme un objet profondément social dont l'analyse ne peut être détachée de celle de son contexte. Cette prise en compte des aspects sociaux de l'EA s'est particulièrement matérialisée dans l'émergence d'une approche "socio-didactique" (Dabène & Rispaïl, 2008).

Lorsque, dans les années 60, certains linguistes (Bernstein, 1960; Labov, 1966) ont commencé à porter sur les phénomènes linguistiques un questionnement qui abordait non seulement leur nature et leur fonctionnement (linguistique interne) mais mettait en œuvre une analyse de l'environnement social et de ses déterminismes sur les phénomènes étudiés, la sociolinguistique s'affirmait en tant que discipline. L'émergence du concept de "socio-didactique", à l'instar de la naissance de la sociolinguistique en son temps, matérialise la conviction que, pour être efficace, tout EA doit être élaboré à partir de la prise en compte des caractéristiques sociales de son environnement, du contexte didactique.

Selon Rispaïl, le terme de "socio-didactique" désigne, en didactique des langues, une didactique de la variation, qui prend en compte les situations linguistiques et sociolinguistiques des enseignant-e-s et des élèves pour réaliser une réelle "centration sur l'apprenant" (1998: 445). En didactique de l'écriture, Michel Dabène (1996) employait le terme pour prôner une didactique qui engloberait les variations individuelles pour les dépasser, tout en s'appuyant sur l'étude des représentations et des habitus culturels.

### **Une approche sociologique**

Au-delà des questions spécifiquement linguistiques et didactico-pédagogiques en jeu dans toute classe de langue, un certain nombre de phénomènes plus généralement étudiés par la psychologie et la sociologie sont à l'œuvre (Kramsch, 1993; Lantolf, 2000; Daunay *et al.*, 2009). La sociologie de l'éducation se donne ainsi pour objectif de comprendre l'éducation en tant qu'objet social et s'intéresse aux rapports sociaux entre apprenant-e-s, entre apprenant-e-s et enseignant-e-s, entre les apprenant-e-s et l'institution, entre les apprenant-e-s et la société et les classes sociales auxquelles appartiennent les apprenant-e-s.

Une approche sociologique et sociolinguistique des contextes dans lesquels évoluent les apprenant-e-s permettra d'adapter au mieux l'EA à la réalité sociale dans laquelle vit l'apprenant-e, à ses besoins et intérêts. Ainsi, une approche

sociolinguistique permet de considérer l'environnement linguistique local (contact avec des natifs-ves, accès aux médias en langue cible, etc.) sur lequel l'EA peut s'appuyer.

### **1. L'apprenant de langue en tant qu'acteur social**

L'apprentissage d'une Langue Étrangère (LE) ne doit jamais être détaché de ses finalités. Si la majorité des publics sont "captifs", nombre d'apprenant-e-s se lancent dans le laborieux apprentissage d'une LE pour des objectifs professionnels ou académiques, construire des compétences qu'ils/elles pourront valoriser sur le marché du travail ou pour d'autres besoins, un intérêt pour la littérature par exemple. L'EA doit donc être abordé avec une "approche par compétence" (Beacco, 2007) qui distingue différents éléments dans la "compétence de communication" (Hymes, 1973):

- une composante ethnolinguistique: la capacité à identifier le "vivre ensemble verbal";
- une composante actionnelle qui concerne la capacité à "savoir agir";
- une composante relationnelle relative à la gestion des interactions;
- une composante interprétative qui concerne "la capacité à donner du sens et à rendre compte de sociétés aux normes et référents différents";
- une composante interculturelle, attitude positive face aux comportements et valeurs de cultures inconnues (Beacco, 2007: 115-118).

De façon transversale, l'apprenant-e de langue peut être envisagé comme un "acteur social" comme le préconise le *Cadre européen commun de référence (CECR, Conseil de l'Europe, 2001)*. Il s'agit de s'interroger sur les besoins communicatifs des locuteurs-trices, les actes de langage que ceux-ci impliquent et les contextes sociolinguistiques dans lesquels ces dernier-e-s prendront place. Ainsi les auteurs de *Un niveau-seuil (Coste et al., 1976)* soulignent l'importance de prendre en considération les multiples facteurs qui entrent en jeu pour définir les objectifs d'apprentissage d'une LE comme: les types d'échanges sociaux, les actes de parole, les circonstances de la communication (canal de communication, nature et statut des interlocuteurs-trices, variables spatio-temporelles), les domaines de référence, les notions générales et spécifiques et les formes linguistiques auxquelles recourir pour atteindre le maximum d'objectifs (*Ibid.*). Les réponses à ces questions permettront d'élaborer un curriculum et des activités adaptés.

Une approche sociologique permet d'appréhender les enjeux socioculturels qu'implique l'EA.

### **2. Les enjeux socioculturels**

Les paramètres socioculturels sont des composantes fondamentales de la situation d'EA (Lantolf, 2000): "Si tu veux enseigner les mathématiques à Roberto, il faut non seulement connaître les mathématiques, mais il faut aussi connaître Roberto et son ancrage socioculturel" (Collès, 2007: 91), son

*background.*

Pour Daunay *et al.*, les paramètres socioculturels d'une situation d'EA engageant:

- la spécificité de la culture scolaire et, plus rarement sans doute, des cultures disciplinaires;
- les variations diachroniques ou synchroniques, de ces cultures;
- les modes de formalisation des contenus d'enseignement et d'apprentissage, plus ou moins abstraits ou plus ou moins en relation avec les questions de hiérarchisation et de légitimité culturelle, de normes et de surnormes, de pratiques...;
- la connaissance des acteurs scolaires (surtout des élèves) dans leurs dimensions essentiellement extrascolaires d'ailleurs (pratiques, représentations, rapports à...);
- les variations, diachroniques ou synchroniques, de ces dimensions;
- les apprentissages scolaires envisagés selon des modalités, elles aussi, variées: celle de l'*acculturation* à des ordres différents (l'écrit par exemple); celle du *conflit* entre savoirs, valeurs ou pratiques; celle de *mécanismes* telles les *interactions* ou la confrontation à des *outils historico-culturels*...;
- les modalités d'enseignement considérées sous l'angle de la gestion de l'hétérogénéité (Lebrun & Paret, 1993) ou de celle des élèves dits en difficulté...;
- les finalités des enseignements disciplinaires;
- les effets – d'imposition, de reproductions, d'échecs ou de construction de savoirs et de réussite – des enseignements disciplinaires... (Daunay *et al.*, 2009: 23-24).

On peut identifier comme paramètres socioculturels prévalents sur l'EA de la LE les expériences des apprenant-e-s relatives à la langue cible et à/aux pays cibles, les principales références des apprenant-e-s et enseignant-e-s qui déterminent les représentations et perceptions de la langue et de son apprentissage, les composantes (nationales, régionales, sociales, etc.) de la culture des apprenant-e-s et leur relation avec l'apprentissage de la LE en envisageant les possibles conflits, l'environnement personnel de l'apprenant-e qui favorise ou défavorise l'apprentissage, les différentes places de l'écriture selon les familles, les comportements différents face aux médias, à la télévision, les *habitus* des apprenant-e-s, les différents patrimoines culturels (Meirieu, 2004: 118).

Si les enseignant-e-s et les chercheur-e-s peuvent difficilement s'intéresser à la psychologie de chacun-e de leurs apprenant-e-s, ils/elles peuvent cependant s'intéresser à celle-ci au niveau collectif, faire de la psychologie sociale pour chercher à connaître et comprendre la culture de leurs apprenant-e-s et notamment leur culture d'apprentissage.

## Une approche psychologique

Une approche psychologique amène notamment à s'interroger sur les styles d'apprentissage des apprenant-e-s (Oxford, 1990). Des apprenant-e-s différent-e-s ont des logiques, des styles d'apprentissage, des styles conversationnels différents (Kramsch, 1993: 244-245).

Une approche de l'ordre de la psychologie sociale permet de s'intéresser aux dynamiques de groupe en jeu. Ainsi, à Taïwan et dans d'autres pays de cultures d'héritage confucianiste (Biggs, 1999: 45), on peut comprendre le manque de participation en classe comme un effet de la solidarité, volontaire ou subie, des apprenant-e-s. La participation est vue par certain-e-s comme une mise en avant, une désolidarisation du groupe mal perçue dans les cultures collectivistes (Hofstede & Hofstede, 2005). Les plus volontaires font l'objet de reproches, jugé-e-s coupables d'accélérer le rythme de la classe et d'augmenter la charge de travail en répondant aux questions de l'enseignant-e.

### 1. La culture d'apprentissage

Un-e apprenant-e n'arrive pas dans la classe de langue tel-le une page vierge. Ses expériences de socialisation et d'apprentissage ont formé un "*imprinting*" (Morin, 1991: 25), une "enculturation" (Mead, 1963) au cours desquels le sujet a développé un "habitus" (Bourdieu, 1980); des habitudes, stratégies de travail, croyances et représentations relatives à la connaissance et à l'apprentissage des langues. Socialisation et scolarisation ont amené l'apprenant à concevoir l'acquisition de connaissances d'une certaine façon, relativement aux valeurs prévalentes dans la société (Kramsch, 1993: 256). De par ses apprentissages antérieurs, l'étudiant-e a développé un système de traitement des informations; il/elle aborde les matériels présentés d'après les stratégies construites préalablement et selon les tâches cognitives applicables (Wambach, 2003: 138). Il est donc crucial que l'enseignant-e, le/la chercheur-e ou toute personne investie dans le processus d'élaboration de l'EA s'interroge sur les "habitudes scolaires et les schèmes culturels de socialisation"<sup>1</sup> (Kramsch, 1993: 244), sur la "culture d'apprentissage"<sup>2</sup> (Cortazzi & Jin, 1996) des apprenant-e-s. Il/elle pourra alors adapter sa pédagogie à la culture d'apprentissage de son public. Le concept a été défini par (Jin & Cortazzi, 1998: 749) comme:

les attentes, croyances et valeurs relatives à ce qu'est un bon apprentissage. [...] implicites culturels relatifs aux rôles et aux relations entre enseignants et apprenants, aux bonnes méthodologies et stratégies d'enseignement-apprentissage, à l'utilisation des manuels et matériels pédagogiques et au bon travail en classe<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> "schooling habits and cultural patterns of socialization".

<sup>2</sup> "culture of learning".

<sup>3</sup> "socially transmitted expectations, beliefs, and values about what good learning is. [...] taken-for-granted cultural ideas about the roles and relations of teachers and learners, about

Beacco parle lui de “cultures éducatives” (2007: 284-285) qu’il découpe en cultures éducatives proprement dites, cultures du langage et cultures didactiques.

Cet intérêt pour les habitudes d’apprentissage (générales, linguistiques), les croyances et représentations des apprenant-e-s est particulièrement nécessaire dans le cas des publics non-occidentaux. En effet, comme le montre Holliday (1994: 12), la plupart des théories dont sont tirées les méthodologies modernes de l’EA des langues et de l’anglais s’appuient sur des recherches réalisées en BANA (Britain, Australasia, North America) et auprès de publics occidentaux. Le même phénomène de centralisation des savoirs didactiques et des matériels pédagogiques s’observe dans le champ du Français Langue Étrangère où la grande majorité des recherches et des supports proviennent d’Europe (France, Belgique, Suisse) et du Canada. Aussi le “transfert de technologie”<sup>4</sup> (*Ibid.*: 93-109), l’importation des méthodologies modernes d’EA des langues génère des conflits culturels en raison des profondes différences didactiques et pédagogiques entre les méthodologies communicatives et actionnelles ancrées dans la culture occidentale et les cultures locales d’apprentissage. Ce décalage a été étayé par de nombreux travaux dans les pays de cultures d’héritage confucianiste d’Asie de l’Est: en Chine (Anderson, 1993; Hu, 2002, 2003, 2005a, 2005b; Chen, 2003; Li, 2004, 2005; Chen, Warden & Chang, 2005; Leung, 2005; Rao, 2006; Pu, 2011), au Vietnam (Sullivan, 2000) et au Japon (Parmenter, 2003; Ishikawa, 2004; Burrows, 2008; Sagaz, 2011).

## 2. Les enjeux identitaires

Le succès de l’apprentissage linguistique dépend de sa perception par l’apprenant (Gardner, 1985; Horwitz, 1987). Or les perceptions de la langue et de ses méthodologies d’apprentissage sont elles-mêmes déterminées par leurs relations avec l’identité de l’apprenant.

La prise en compte des facteurs identitaires amène à s’interroger sur les composantes de l’identité des apprenant-e-s et des enseignant-e-s: quels sont leurs sentiments d’appartenance? Dans quelle mesure certaines facettes de l’identité des apprenant-e-s et des enseignant-e-s peuvent-elles entrer en conflit ou en cohérence avec l’EA? Quelles sont les stratégies identitaires des apprenant-e-s face à l’apprentissage? Celles de l’enseignant-e face à l’EA?

La relation de l’apprenant-e avec l’apprentissage sur le plan identitaire est à interroger car elle est décisive pour la motivation et par conséquent pour l’acquisition. L’intégration ou non par l’apprenant-e de la langue étrangère à son identité détermine le futur et la nature de l’apprentissage. Ici encore, un regard ethno-psychologique de l’ordre de la psychologie sociale, ou de la “psychologie culturelle”<sup>5</sup> (Ratner, 2006) qui s’intéresse notamment aux représentations de la

---

appropriate teaching and learning styles and methods, about the use of textbooks and materials, and about what constitutes good work in classrooms”.

<sup>4</sup> “technology transfer”.

<sup>5</sup> “cultural psychology”.

langue étrangère (Zarate, 1995; Zarate & Candelier, 1997; Moore, 2001; Castellotti & Moore, 2002) permet d’approcher les dynamiques et enjeux identitaires.

L’approche des enjeux identitaires peut s’enrichir grâce aux notions de “concept de soi”, d’“image de soi” et d’“estime de soi” issues de la psychologie (Williams & Burden, 2003: 97). Les identités proposées aux apprenant-e-s par le dispositif pédagogique doivent être attirantes pour qu’ils/elles s’y investissent pleinement.

### 2.1. Français et machisme

Ainsi, au Brésil, où l’auteur a réalisé une enquête pour sa recherche doctorale sur l’enseignement du français (Le Gal, 2010), un faible nombre d’adolescents choisit d’apprendre la langue de Molière. Des entretiens avec des enseignant-e-s et de jeunes apprenant-e-s ont permis de comprendre que cette tendance s’explique par l’image du français auprès de ces publics. La langue française au Brésil – comme dans beaucoup d’autres pays – est fortement perçue comme une langue féminine (Defays, 2003: 96): “langue pour les femmes”, “délicate”, “distinguée”, “maniérée”. Cette représentation sociale entre en conflit avec la stratégie identitaire d’affirmation virile de certains jeunes adolescents et les conduit à rejeter l’apprentissage du français, perçu comme incompatible avec leur auto-perception de *macho*.

Cette représentation du français se matérialise notamment par le *biquinho* (littéralement “petit bec” mais appelé plus familièrement “cul de poule”). Il s’agit d’une exagération populaire de la formation des sons [y], [u] et [o] particulièrement raillée et ridiculisée chez les adolescents.

### 2.2. Approche communicative et cultures d’apprentissage d’Asie de l’Est

En Asie de l’Est, les jeux et jeux de rôles dont font grand usage les approches communicative et actionnelle génèrent des conflits identitaires auprès de certain-e-s apprenant-e-s (Li, 2004). Ces activités ne correspondent pas à leur conception du rôle de l’apprenant-e de langue (écouter et prendre des notes), à leur image d’eux/elles-mêmes (travail, rigueur) et à leur conception de l’apprentissage comme une activité “sérieuse” (les études font l’objet d’une grande considération en Asie de l’Est (*Ibid.*, 2004).

Wang relate les difficultés des apprenant-e-s chinois-e-s avec les jeux, activité nouvelle qu’ils/elles jugent comme des méthodes enfantines (1993: 49). Dans une étude auprès d’apprenant-e-s chinois-e-s parti-e-s apprendre l’anglais en Nouvelle-Zélande, Li (2004) montre comment ceux/celles-ci rejettent les jeux, jeux de rôle et activités communicatives jugés “pas sérieux”, ne relevant pas d’un cours de langue.

D’autre part, l’expression orale mise en avant par les approches communicative et actionnelle, qui plus est en langue étrangère, est un tourment pour les apprenant-e-s d’Asie de l’Est qui ont été habitué-e-s depuis l’enfance à

ne pas prendre la parole en classe (Chen, 2003: 268). La peur du ridicule, de “perdre la face” (*Ibid.*: 102) en faisant des erreurs ou en disant des choses inappropriées et le refus de se désolidariser du groupe en se mettant en avant (Sagaz, 2011) posent des obstacles culturels à l’expression orale.

### **3. L’importance des représentations sociales (RS)**

Comment les apprenant-e-s conçoivent-ils/elles l’EA des langues? Quelle est leur idée d’un EA efficace? Quelles sont leurs représentations de la langue cible?

Les apprenant-e-s (comme les enseignant-e-s) peuvent être envisagé-e-s d’un point de vue multidimensionnel, en tant que sujets psychologiques et en tant que sujets “sociaux” ayant des pratiques sociales de la langue et développant à son égard des pratiques, des attitudes, des attentes et des représentations (Barré-De Miniac, 2000: 146). Ces RS sont particulièrement importantes dans l’EA (Zarate, 1995; Zarate & Candelier, 1997; Moore, 2001; Castellotti & Moore, 2002).

Les RS sont constitutives de la construction identitaire, du rapport entre soi et les autres et de la construction des connaissances (Castellotti & Moore, 2002: 21). Elles sont à considérer comme une donnée intrinsèque de l’apprentissage, qu’il convient d’intégrer dans les démarches éducatives (*Ibid.*).

Les RS des enseignant-e-s, leurs croyances sont elles aussi de première importance. Dans sa synthèse de la littérature sur le sujet, Pajares (1992) conclut que les croyances des enseignant-e-s ont une plus grande influence sur leurs décisions, pratiques de classe et planifications de leçons que n’en ont leurs connaissances. Il apparaît, par ailleurs, que les croyances relatives à l’enseignement sont déjà bien établies lorsqu’un-e étudiant-e entre à l’université (Weinstein<sup>6</sup>, 1989). Celles-ci isolent, redéfinissent ou déforment les conceptions ultérieures et le traitement des informations (Nespor<sup>7</sup>, 1987). Nos croyances relatives à un domaine ou sujet sont en relation avec d’autres aspects plus centraux de notre système personnel de croyances, nos attitudes et valeurs relatives à notre place dans le monde (Williams & Burden, 2003: 56).

Meighan & Meighan<sup>8</sup> (1990) ont suggéré qu’il y a pour les enseignant-e-s au moins sept façons d’envisager les apprenant-e-s. Ils posent que ceux-ci/celles-ci peuvent être construits métaphoriquement comme:

- des résistant-e-s,
- des réceptacles,
- du matériel brut,
- des clients,
- des partenaires,

---

<sup>6</sup> Cité dans Williams & Burden, 2003: 56.

<sup>7</sup> *Idem.*

<sup>8</sup> Cités dans Williams & Burden, 2003: 57.

- des explorateurs individuels,
- des explorateurs démocratiques.

Meighan souligne que ces construits doivent être conçus dans un continuum qui reflète la nature de la relation de formateur/trice-formé-e (*Ibid.*). Ils traduisent la vision du monde de l'enseignant-e et ont une influence profonde sur sa pratique de classe (*Ibid.*).

## **Contextualisation et complexité**

### **1. Une approche écologique**

Comme le montre Pallotti (2002), une “perspective écologique” comme celle développée par Bronfenbrenner (1979) permet de mieux aborder les contextes didactiques. Il s’agit de concevoir quatre niveaux de contextes à prendre en compte pour leur influence sur l’appropriation des langues.

Le niveau le plus proche de l’apprenant-e est appelé *microsystème*. Il définit les configurations d’activités, de rôles et de relations personnelles dans un environnement clairement défini. Le microsystème est généralement constitué de la classe (les pair-e-s) et de l’enseignant-e (*Ibid.*, 1979: 22).

À un second niveau, le *mésosystème* comprend les interrelations entre différents environnements pertinents, tels que pour un enfant les relations entre la maison, l’école, le groupe de pair-e-s du voisinage ou, pour un-e adulte, entre la famille, le travail et la vie sociale (*Ibid.*: 25).

Plus distant encore se trouve l’*exosystème* qui renvoie à des contextes non immédiatement pertinents pour l’individu-e, mais qui peuvent affecter de diverses manières son environnement immédiat. Par exemple, pour le/la jeune enfant, les exosystèmes peuvent inclure le lieu de travail d’un parent, la classe fréquentée par un-e aîné-e de la fratrie, le réseau d’ami-e-s des parents, les activités du conseil de l’école, etc. (*Ibid.*: 25).

Enfin le *macrosystème* comprend l’ensemble de la culture de la société dans laquelle vivent les individus. Il renvoie aux systèmes de croyances qui sous-tendent les régularités observables pour les trois premiers niveaux (*Ibid.*: 26).

Ces différents niveaux vont influencer l’apprentissage à différents degrés, par exemple formellement, par l’imposition d’un curriculum national, ou de façon informelle, par des pratiques culturelles. On observe, par exemple, comment la culture chinoise d’apprentissage remet en question l’approche moderne (occidentale) de l’EA des langues (cf. ci-dessous).

### **2. Le contexte didactique**

L’auteur de ces lignes a mis en œuvre cette perspective écologique lors de deux recherches en “didactique contextualisée” (Marcel & Rayou, 2004; Blanchet *et al.*, 2008). La première, au Brésil, s’est intéressée aux usages des

manuels développés par les enseignant-e-s de français (Le Gal, 2010, 2013). La seconde, à Taïwan, a porté sur la problématique de la mise en œuvre de l'approche actionnelle dans le contexte sinophone et est-asiatique (Le Gal, 2012). Dans les deux cas, un important travail sur le contexte didactique et pédagogique a été entrepris qui a nécessité l'analyse de multiples données.

Il a fallu prendre en compte le contexte linguistique: la/les langue(s) parlée(s) par les apprenant-e-s, utilisées dans la classe, par les formateurs-trices, leurs savoirs métalangagiers ainsi que les compétences déjà développées lors de l'apprentissage de la langue maternelle. "Contextualiser les français à enseigner revient à se poser les questions suivantes: face à, avec quelles langues se développent ces français? Dans quels rapports avec elles?" (Rispaïl, 2003: 260). Par exemple, l'absence de flexion et une syntaxe simple provoquent d'énormes difficultés d'apprentissage de la grammaire française pour les apprenant-e-s sinophones. La non-discrimination de certains phonèmes nécessite un enseignement phonétique adapté.

Les données éducatives, socio-éducatives ont été analysées: la culture d'apprentissage de la classe; le déroulement général de l'EA et plus particulièrement de celui des langues; l'organisation des séances, des séquences; les programmes et leurs contenus; les méthodologies, les méthodes (manuels) employées et leur utilisation.

J'ai intégré le contexte institutionnel: l'organisation, le fonctionnement de la structure d'enseignement et de l'institution et, à un niveau macro, du système éducatif; les objectifs, le projet de l'établissement; les programmes, directives du ministère de l'éducation; les rapports avec les autres classes au sein de l'institution. En contexte sinophone, par exemple, la littératie exerce une grande influence sur les apprentissages linguistiques ultérieurs. En effet, le mandarin, langue dont l'écriture est non-alphabétique, nécessite un immense travail de mémorisation des caractères, effectué par des techniques de répétition et d'apprentissage par cœur focalisées sur l'écrit. Cette littératie exerce une forte influence sur l'EA des langues car enseignant-e-s et apprenant-e-s tendent à employer les mêmes stratégies pour la langue étrangère que pour la langue maternelle (Robert, 2002; Bouvier, 2003-04; Chen, Warden & Chang, 2005). D'autre part la culture d'EA est centrée sur l'enseignant-e (cours *ex cathedra*) et sur l'écrit ce qui pose des difficultés pour la mise en œuvre des approches communicative et actionnelle (Robert, 2002; Chen, 2003; Bouvier, 2003-04; Chen *et al.*, 2005; Rao, 2006; Pu, 2011).

Il a également fallu analyser plusieurs sortes de données.

- *Politiques, juridiques*: comment s'organise la "vie de la cité" (*polis*) relativement à la LE? Quelle est la place de la LE dans la ville? Dans quels lieux est-elle présente, sous quelles formes? Quelle est son statut? Comment est-elle perçue, vécue par la population? Quelles sont les politiques linguistiques en vigueur? Quelles lois régissent l'enseignement, la structure d'enseignement?

- *Ethnologiques*: comprendre les enseignant-e-s et les apprenant-e-s de façon émique, empathique, en s'intéressant à leurs cadres de perception, schèmes culturels et symboliques, représentations.
- *Éthiques*: le déroulement de l'apprentissage d'un point de vue moral; la dimension éducative, de formation à la citoyenneté de l'EA.
- *Symboliques, culturelles*: les représentations des enseignant-e-s et des apprenant-e-s de la langue cible, du/des pays cible(s) et de ses locuteurs/trices; le poids symbolique de la langue cible sur le marché social (Bourdieu, 1982), les représentations véhiculées par les manuels.
- *Géographiques*: l'espace; l'environnement physique; le climat; la population.
- *Historiques*: le passé de l'EA de la langue étrangère dans le contexte; l'historique des relations avec le(s) pays de la langue cible.

### 3. Éclectisme méthodologique

L'approche d'un contexte didactique, de par sa complexité, engage un éclectisme méthodologique (Puren, 2004, Le Gal, 2010: 42): "l'exigence d'interdisciplinarité s'impose à l'esprit de celui qui entame une enquête sur le terrain" (Vinck, 2000: 108). Ainsi l'approche ethnographique de la classe de langue et de son contexte didactique (Cambra Giné, 2003) ainsi que ses méthodes de recherche (observation participante, "description épaisse"<sup>9</sup> [Geertz, 1973], théorie ancrée<sup>10</sup>, entretiens semi-structurés approfondis) m'ont semblé être les outils les plus appropriés pour le travail de compréhension d'un environnement didactique (Le Gal, 2010: 31-34). Tel cet anthropologue qui, pour son étude d'Indiens du Brésil a eu besoin de nombreux "hôtes interdisciplinaires" – linguistique, phonétique, géographie, topographie, dessin à l'échelle, classification botanique, géologique et zoologique, religion, droit, psychologie, politique et médecine (Vinck, 2000: 108) – il m'a paru inévitable, pour mon analyse de terrain, de convier la pédagogie, la sociologie (de l'enseignement des langues, de l'éducation notamment), la didactique des langues et la socio-didactique, l'ethnographie, l'ethnologie, l'histoire, la linguistique appliquée, le droit et des analyses sociopolitiques de situations d'EA (Le Gal, 2010).

### 4. De l'analyse à l'EA

Ainsi l'analyse socio-didactique du français au Brésil cherche à construire un EA fortement en lien avec les objectifs d'apprentissage des apprenant-e-s, leur environnement. S'il est pertinent de former des groupes de niveau, il l'est tout autant de rassembler les apprenant-e-s partageant les mêmes objectifs (intérêt culturel, immigration, études, etc.). Pourquoi apprend-il/elle le français? Quelles tâches communicatives aura-t-il/elle à réaliser et dans quels contextes?

---

<sup>9</sup> "thick description"

<sup>10</sup> "grounded theory"

Quelles compétences communicatives veut-il/elle développer? Quelles sont les ressources linguistiques offertes par l'environnement (exposition à la LE, par exemple) et quelles sont les possibilités de mise en œuvre communicative dans celui-ci? Les réponses à ces questions vont déterminer le curriculum, les finalités du cours et ses objectifs, les matériels utilisés, la méthodologie d'enseignement (plus centrée sur l'oral ou sur l'écrit?).

L'analyse de l'EA des langues dans les contextes chinois conduit à proposer et à mettre en place un apprentissage collaboratif et à s'éloigner ponctuellement des méthodologies communicatives. Dans l'apprentissage collaboratif (Nunan, 1992), les apprenant-e-s en petits groupes sont amené-e-s à réaliser des projets, à coopérer pour réaliser différentes tâches communicatives (décider, choisir, énumérer, argumenter, présenter, etc.) dans des scénarios à plus ou moins grande échelle. On peut imaginer d'insérer les projets dans une simulation globale (Magnin, 1997), jeux de rôle à grande échelle dans lequel les apprenant-e-s incarnent un personnage de leur création. Ils/elles peuvent personnifier les acteurs/trices d'une entreprise (hôtel, PME), des naufragé-e-s sur une île déserte, les voisin-e-s d'un immeuble, etc. Or les apprenant-e-s chinois-e-s, de par leur culture, sont porté-e-s vers la collaboration comme le montre Littlewood (2000) et les différentes recherches rassemblées par Watkins et Biggs (1999). Cette tendance peut se comprendre comme la réaction de personnes de culture collectiviste (Hofstede & Hofstede, 2005) à un environnement éducatif très exigeant et compétitif. Le travail avec les pair-e-s préserve la face. L'estime de soi y est moins exposée au péril que devant l'ensemble de la classe. Le travail en groupes facilite la prise de parole et notamment les essais, les tentatives de communication où le/la locuteur/trice est incertain-e de son énoncé (l'attachement à l'exactitude est une composante importante de la culture d'apprentissage chinoise [Rao, 2006]).

Le transfert pédagogique de l'approche socio-didactique dans les contextes chinois amène également à des écarts par rapport à l'approche communicative tels que l'utilisation de la mémorisation (de textes), la répétition collective en classe, moins de communication spontanée (car elle déstabilise ces apprenant-e-s qui ont besoin d'un temps de préparation), plus d'explications formelles.

## **Conclusion**

Cet article suggère que l'EA d'une langue étrangère est un objet profondément social et humain, qui engage en particulier des enjeux psychologiques, sociologiques et ethnographiques ainsi que des aspects relatifs à l'ensemble des sciences humaines et sociales. Pour aborder cette complexité, il est possible de mettre en œuvre une approche socio-didactique de l'EA transversale aux niveaux d'analyse. Cette approche permet de comprendre certains phénomènes de la situation micro (l'apprenant-e, la classe, l'institution) en les mettant en lien avec des caractéristiques du plan macro, reliant la connaissance locale avec le contexte global ("reliance"). L'approche d'une

classe, d'un contexte didactique régional ou national gagne à être réalisée de façon transversale aux différentes disciplines.

### Références bibliographiques

- ANDERSON, JAN. 1993. Is a communicative approach practical for teaching English in China? Pros and cons. *System* 21, 471-480.
- BARRE-DE MINIAC, CHRISTINE. 2000. *Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques*. Lille: Presses Universitaires de Lille.
- BEACCO, JEAN-CLAUDE. 2007. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris: Didier.
- BERNSTEIN, BASIL. 1960. Language and social class: a research note. *British Journal of Sociology* 11: 3, 271-276.
- BIGGS, JOHN B. 1999 (1996). Western misperceptions of the Confucian-heritage learning culture. WATKINS, DAVID A. & JOHN B. BIGGS (eds.). *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences*. Hong-Kong: Comparative Education Research Centre & Australian Council of Educational Research, 45-68.
- BLANCHET, PHILIPPE, DANIELE MOORE & SAFIA ASSELAH-RAHAL (dirs.). 2008. *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris: Éditions des archives contemporaines.
- BOURDIEU, PIERRE. 1980. *Le sens pratique*. Paris: Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, PIERRE. 1982. *Ce que parler veut dire: l'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.
- BOUVIER, BÉATRICE. 2003/2004. Chinois et Français: quand les habitudes culturelles d'apprentissage s'opposent. *Études de linguistique appliquée* 132, 399-414.
- BURROWS, CHRISTIAN. 2008. Socio-cultural barriers facing TBL in Japan. *The Language Teacher* 32, 15-19.
- BRONFENBRENNER, URIE. 1979. *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard: Harvard University Press.
- CAMBRA GINÉ, MARGARIDA. 2003. *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier.
- CASTELLOTTI, VÉRONIQUE & DANIELE MOORE. 2002. *Représentations sociales des langues et enseignement. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe – de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- CHEN, JUDY F., CLYDE A. WARDEN & HUO-TSAN CHANG. 2005. Motivators that

- do not motivate: the case of Chinese EFL learners and the influence of culture on motivation. *TESOL Quarterly* 39: 4, 609-633.
- CHEN, YUCHUN. 2003. *L'enseignement du français langue étrangère à Taiwan. Analyse linguistique et praxéologique*. Thèse de doctorat non publiée. Louvain, Belgique: Université catholique.
- COLLES, LUC. 2007. Pour une pédagogie des échanges. *Synergies Chili*, numéro spécial, 91-110.
- CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- CORTAZZI, MARTIN & LIXIAN JIN. 1996. Cultures of learning: language classrooms in China. COLEMAN, HYWEL (ed.). *Society and the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 169–206.
- COSTE, DANIEL, JANINE COURTILLON, VICTOR FERENCZI ET ALII. 1976. *Un niveau-seuil*. Strasbourg: CREDIF/Hatier.
- DABÈNE, MICHEL. 1996. Aspects socio-didactiques de l'acculturation au scriptural. BARRÉ DE MINIAC, CHRISTINE. *Vers une didactique de l'écriture*. Paris: De Boeck Université.
- DABÈNE, MICHEL & MARIELLE RISPAIL. 2008. La sociodidactique: naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France. *La lettre de l'AIRDF* 42, 10-13.
- DAUNAY, BERTRAND, ISABELLE DELCAMBRE & YVES REUTER (dirs.). 2009. *Didactique du français, le socioculturel en question*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- DEFAYS, JEAN-MARC & SARAH DELFOUR. 2003. *Le français langue étrangère et seconde, Enseignement et apprentissage*. Sprimont (Belgique): Pierre Mardaga.
- GARDNER, ROBERT C. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation*. Baltimore: Edward Arnold.
- GEERTZ, CLIFFORD. 1973, *The Interpretation of Cultures*. New-York: Basic Books.
- HOFSTEDE, GEERT & GERT JAN HOFSTEDE. 2005. *Cultures and Organizations – Software of the Mind*. New York: McGraw-Hill.
- HOLLIDAY, ADRIAN. 1994. *Appropriate Methodology and Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HORWITZ, ELAINE K. 1987. Surveying student beliefs about language learning. ANITA WENDEN & JOAN RUBIN (eds.), *Learner Strategies in Language Learning*. London: Prentice-Hall International.

- HU, GUANGWEI. 2002. Potential cultural resistance to pedagogical imports: the case of communicative language teaching in China. *Language, Culture and Curriculum* 15: 2, 93-105.
- HU, GUANGWEI. 2003. English language teaching in China: regional differences and contributing factors. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 24: 4, 290–318.
- HU, GUANGWEI. 2005a. Contextual influences on instructional practices: a Chinese case for an ecological approach to ELT. *TESOL Quarterly* 39: 4, 635-660.
- HU, GUANGWEI. 2005b. “CLT is best for China” – an untenable absolutist claim. *ELT Journal* 59: 1, 65-68.
- HYMES, DELL H. 1973. *Vers la compétence de communication*. Paris: Didier.
- ISHIKAWA, FUMIYA. 2004. L’intervention de l’“extérieur” dans la construction des motivations des apprenants et des représentations relatives à la langue: la didactique du FLE au Japon mise en jeu par le contexte. *Enseignement du français au Japon* 32, 45-66.
- JIN, LIXIAN & MARTIN CORTAZZI. 1998. Dimensions of dialogue: large classes in China. *International Journal of Educational Research* 29, 739-761.
- KRAMSCH, CLAIRE. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- LABOV, WILLIAM. 1966. *The Social Stratification of English in New York City Department Stores*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- LANTOLF, JAMES P. (ed.). 2000. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- LE GAL, DAMIEN. 2010. *Contextualisation didactique et usages des manuels: une approche sociodidactique de l’enseignement-apprentissage du Français Langue Étrangère au Brésil*. Thèse de doctorat non publiée. Université de Rennes II.
- LE GAL, DAMIEN. 2012. Task-Based language learning in Taiwan. Seeking to merge Western and Eastern cultures. *Proceedings of the 2012 Conference on Applied English Teaching*, Department of Applied English, I-Shou University, Kaohsiung, Taiwan.
- LE GAL, DAMIEN. 2013. Le manuel comme cadre d’enseignement: modalités et enjeux. *Travaux de didactique du Français Langue Étrangère* 65 (à paraître).
- LEUNG, CONSTANT. 2005. Convivial communication: Recontextualizing communicative competence. *International Journal of Applied Linguistics* 15: 2, 119-144.

- LI, MINGSHENG. 2004. Culture and classroom communication: a case study of Asian students in New Zealand language schools. *Asian EFL Journal* 6: 1, 275-303.
- LI, MINGSHENG. 2005. Communicating effectively with Chinese learners in the EFL classroom. PAUL ROBERTSON, PETER DASH & JOSEPH JUNG. *English Learning in the Asian Context*. Tortola, British Virgin Islands: Asian EFL Journal Press, 75-100.
- LITTLEWOOD, WILLIAM. 2000. Do Asian students really want to listen and obey? *ELT Journal* 54: 1, 31- 36.
- MAGNIN, MICHÈLE CLAUDE. 1997. The Building: an adaptation of Francis Debyser's writing project. *China-US Conference on Education*. Beijing. <<http://home.sandiego.edu/~mmagnin/simulation.html>>.
- MARCEL, JEAN-FRANCOIS & PATRICK RAYOU. 2004. *Recherches contextualisées en éducation*. Paris: INRP.
- MEAD, MARGARET. 1963. Papers in honor of Melville J. Herskovits: socialization and enculturation. *Current Anthropology* 4: 2, 184-188.
- MEIGHAN, ROBERT & JANET MEIGHAN. 1990. Alternative roles for learners with particular reference to learners as democratic explorers in teacher education courses. *The School Field* 1: 1, 61-77.
- MEIRIEU, PHILIPPE. 2004 (1985). *L'école, mode d'emploi*. Issy-les-Moulineaux: ESF Éditeur.
- MOORE, DANIELE (dir.). 2001. *Les représentations des langues et de leur apprentissage: références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier.
- MORIN, EDGAR. 1991. *La méthode 4, Les Idées, Leur habitat, leur vie, leurs mœurs, leur organisation*, Paris: Éditions du Seuil.
- NESPOR, JAN. 1987. The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies* 19, 317-28.
- NUNAN, DAVID (ed.). 1992. *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OXFORD, REBECCA L. 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Harper & Row/Newbury House (now Boston: Heinle & Heinle/Thomson International).
- PAJARES, FRANK M. 1992. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research* 62: 3, 307-32.
- PALLOTTI, GABRIELE. 2002. La classe dans une perspective écologique de l'acquisition. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère (AILE)* 16, 165-197.

- PARMENTER, LYNN. 2003. Description et définition de la compétence communicative interculturelle: perspectives internationales. BYRAM, MICHAEL (dir.). *La compétence interculturelle*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe, 125-156.
- PU, ZHIHONG. 2011. La perspective actionnelle par tâches et la culture d'apprentissage chinoise. *Synergies Chine* 6, 37-45.
- PUREN, CHRISTIAN. 2004 (1994). *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris: Didier.
- RAO, ZHENHUI. 2006. Understanding Chinese students' use of language learning strategies from cultural and educational perspectives. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 27: 6, 491-508.
- RATNER, CARL. 2006. *Cultural Psychology. A Perspective on Psychological Functioning and Social Reform*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- RISPAIL, MARIELLE. 1998. *Pour une socio-didactique de la langue en situation multiculturelle: le cas de l'oral*. Thèse de doctorat. Université Grenoble III.
- RISPAIL, MARIELLE. 2003. FLE, FLS, FLM... et que faire des situations inclassables? Pour une socio-didactique des langues en contexte. DEFAYS, JEAN-MARC (dir.). *L'enseignement du français aux non francophones: le poids des situations et des politiques linguistiques*. Louvain: Université Catholique de Louvain, 254-262.
- ROBERT, JEAN-MICHEL. 2002. Sensibilisation au public asiatique. L'exemple chinois. *Études de Linguistique Appliquée* 126, 135-143.
- SAGAZ, MICHEL. 2011. Contextualisation du CECR et pratiques méthodologiques locales: le cas du Japon. *Synergies Europe* 6, 75-83.
- SULLIVAN, PATRICIA. 2000. Playfulness as a mediation in a communicative language teaching in a Vietnamese classroom. LANTOLF, JAMES P. (ed.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford, New-York: Oxford University Press, 115 -131.
- VINCK, DOMINIQUE. 2000, *Pratiques de l'interdisciplinarité: mutations des sciences de l'industrie et de l'enseignement*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- WAMBACH, MICHEL. 2003. Langue maternelle/langue étrangère. RIVENC, PAUL (dir.). *Apprentissage d'une langue étrangère, seconde. 3, La méthodologie*. Bruxelles: De Boeck Université, 135-158.
- WANG, PING. 1993. L'apprentissage du français chez les immigrants d'origine chinoise. Les difficultés d'apprentissage d'ordre culturel. *Québec français* 90, 48-50.

- WATKINS, DAVID. A. & JOHN. B. BIGGS (eds.). 1999. *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences* (2<sup>nd</sup> ed.). Hong-Kong: CERC; Melbourne: ACER.
- WEINSTEIN, CAROL. S. 1989. Teacher education students' perceptions of teaching. *Journal of Teacher Education* 40: 2, 53-60.
- WILLIAMS, MARION & ROBERT L. BURDEN. 2003 (1997). *Psychology for Language Teachers. A Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ZARATE, GENEVIÈVE. 1995 (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier.
- ZARATE, GENEVIÈVE & MICHEL CANDELIER (dirs.). 1997, *Les représentations en didactique des langues et cultures*. Paris: ENS de Fontenay Saint-Cloud.